

Les orientations du premier cycle universitaire du collégial à l'université

Paul-Émile Gingras

Directeur général

Centre d'animation, de documentation et de recherche en éducation (CADRE)

À quelques retouches près, ce texte est celui d'une communication présentée au Colloque de l'Université du Québec sur les orientations du premier cycle, en novembre dernier. Les participants avaient en mains une abondante documentation sur le thème du colloque, ce qui incitait moins à ajouter au discours théorique qu'à ouvrir des pistes d'action. Nous nous sommes donc arrêtés à trois propositions :

- 1) mettre en application les objectifs de formation fondamentale du premier cycle ;
2. centrer l'évaluation institutionnelle sur le développement de l'étudiant ;
3. favoriser la coordination des formations collégiale et universitaire.

I. Mettre en application les objectifs de formation fondamentale du premier cycle

L'analyse de la documentation américaine et européenne relative aux orientations du premier cycle témoigne d'une préoccupation dominante : la formation générale ou fondamentale des étudiants. Et, dans cette démarche, on discerne cinq acceptions ou approches. Les uns rêvent d'un retour à la formation par les humanités, à la « liberal education ». À l'autre extrémité, d'autres prônent l'ajout de cours complémentaires à la formation disciplinaire spécialisée. Un troisième groupe propose une formation fondamentale axée sur l'essentiel des disciplines, le professeur et le département visant à alléger le contenu des programmes de sa masse de connaissances pour s'assurer que l'étudiant acquiert les principes et les concepts de base, la démarche propre des disciplines. Les deux derniers groupes ont en commun un même principe organisateur des programmes d'études, celui des objectifs de formation. L'un tend alors, comme à Harvard, au « core curriculum », au programme

d'études organisé autour des disciplines, à un ensemble de cours de base propres à assurer une formation fondamentale. L'autre, comme au Collège Alverno, centre le programme d'études, les approches pédagogiques et l'évaluation sur l'acquisition de compétences spécifiques : il s'agit moins de nouveaux programmes que d'une orientation donnée aux cours et aux programmes existants pour développer des compétences et habiletés de base.

Je ne minimise pas l'importance d'identifier les objectifs de formation, ni la difficulté de l'opération. À Harvard, à Alverno, à la Further Education Unit de Londres, ce fut l'affaire de cinq à sept ans. Mais aujourd'hui, cette identification des objectifs fondamentaux est largement réalisée. Qu'on se réfère par exemple au rapport Carnegie sur l'enseignement collégial, aux travaux du NCHEMS avec Peter Ewell, à ceux de l'American Testing Council sur le COMP, aux quatre objectifs de Harvard ou aux huit compétences de base d'Alverno, aux « basic skills » du département d'Éducation de la Grande-Bretagne, aux objectifs généraux de l'Association des collèges américains, ou tout simplement aux objectifs identifiés par le Conseil des universités en 1973. À quelques spécifications près, comme l'écrivait l'an dernier Bernard Bonin dans ses « Réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec », on peut endosser ces objectifs généraux du premier cycle et partir de là pour agir.

Le problème est que la réflexion sur ces orientations, ces finalités et ces objectifs généraux demeure chez nous au niveau du discours. Les objectifs sont pratiquement formulés dans les mêmes termes au premier cycle universitaire, au collège et même au secondaire : analyse critique, maîtrise de la langue, compréhension des données numériques, développement de la conscience historique, réflexion sur les valeurs, exercice du sens artistique... Il s'impose donc de clarifier et de spécifier ces objectifs selon les ordres d'enseignement et de les incarner dans les pratiques institutionnelles. Je remarque qu'aux États-Unis, là où l'opération a été menée à terme, il y

a eu un « porteur de dossier » pour mener une telle opération, non un comité d'études quelconque, mais un leader, par exemple : le président Bock et le doyen Rosovsky à Harvard, la présidente Reid et la doyenne Dougherty à Alverno College, le président McCabe à Miami-Dade. Il s'agit d'un processus qui exige du leadership, qui met le corps professoral à contribution, qui engage un vigoureux débat pour atteindre à des consensus, qui précise les modalités d'implantation. Au fond, la démarche interpelle chaque professeur, chaque département et l'institution dans sa globalité. Le défi principal est de sortir de la grille-disciplines et de lui substituer la grille-objectifs de formation. S'il demeure vrai que l'esprit se forme au contact approfondi avec les disciplines, l'approche par objectifs de formation remet en question le plan de cours, le contenu essentiel du programme, les approches pédagogiques et l'évaluation des étudiants. Demandons-nous honnêtement quel temps, quelles énergies, quelles ressources nos institutions, nos départements, nos professeurs consacrent de façon systématique à cette démarche d'implantation dans la pratique de l'enseignement des objectifs du premier cycle.

II. Centrer l'évaluation institutionnelle sur le développement de l'étudiant

Évaluer une institution, c'est juger de la cohérence de ses pratiques avec sa mission, ses orientations et ses politiques. Dans le cas de l'université, et l'on pourrait dire la même chose pour les collèges, le principal obstacle à l'évaluation tient à l'absence même d'un projet institutionnel. Avec le développement du savoir, l'université s'est progressivement subdivisée et compartimentée en sous-unités : facultés, écoles, départements, instituts, services. Une multitude d'activités d'enseignement, de recherche et de services à la collectivité se réalisent de façon juxtaposée, mal intégrée à un projet collectif ; en conséquence, les évaluations demeurent ponctuelles, dimensionnelles, sectorielles, portant sur les apprentissages, les programmes d'études, les services, mais sans devenir vraiment une évaluation institutionnelle.

On note actuellement un fort courant de réflexion, aux États-Unis, sur les notions d'institution et d'excellence de l'institution. On remet en question les concepts traditionnels d'excellence rattachés à la réputation de l'établissement, à la qualité et à la quantité de ses ressources humaines et financières, aux réalisations de ses anciens. Ces façons de définir l'excellence de l'institution, comme le dit Astin¹, ont, en fait, peu à voir avec le développement des étudiants et elles ne disent rien de l'impact réel qu'exerce l'institution sur ce développement.

Au cours des ans, comme cela se produit dans d'autres domaines, les institutions perdent de vue les raisons d'être qui les ont suscitées. Dans le cas, les universités ont progressivement oublié qu'elles ont d'abord été créées pour les étudiants. Elles se sont petit à petit retournées sur elles-mêmes, sur leurs structures, sur les professeurs, sur la recherche, à un point tel que les étudiants du premier cycle semblent jouer le rôle de « personnel de soutien » de l'institution. À toutes fins pratiques, l'étudiant est loin dans l'ordre des préoccupations des chercheurs et des administrateurs. Quelle place occupe-t-il, par exemple, dans les structures universitaires ? Où se situe-t-il dans les instituts et programmes de recherche ? Les programmes d'études sont-ils d'abord pensés en fonction des étudiants ou des professeurs et de l'institution ? Où loge l'étudiant dans les préoccupations des professeurs qui négocient une convention collective ? Quelle importance relative accorde-t-on, dans l'institution, à l'enseignement et à la recherche ? Alors que les études démontrent que la qualité de l'environnement, l'encadrement des étudiants, les relations interpersonnelles ont un impact majeur sur le développement des étudiants, quel souci réel en a-t-on ? Le jugement est sévère et doit être nuancé : il demeure qu'on ne juge pas actuellement l'institution universitaire à la mesure de son impact sur le développement de l'étudiant.

III. Favoriser la coordination des formations collégiale et universitaire

Nous sommes de ceux qui, à l'heure de la Commission Parent et de la réforme scolaire, favorisaient une structure de douze années d'études primaires-secondaires et de quatre années de premier cycle universitaire pour l'enseignement

général, le secteur professionnel se développant dans des centres spécialisés². Nous proposons une décentralisation du premier cycle dans un certain nombre de « collèges juniors » (deux ans) et de « collèges universitaires » (quatre ans), par souci de démocratisation. Divers facteurs intervenant, dont les subventions fédérales à l'enseignement postsecondaire professionnel, la formule 11-2-3 a été retenue et l'on a créé le cégep. Avec d'autres, nous croyons encore qu'une 12e année n'aurait pas été de trop pour assurer une formation secondaire fondamentale. L'absence de continuum de formation générale entre le collège et l'université ou, d'autre part, la création de centres spécialisés dans une douzaine de collèges nous laissent encore songeurs.

Quoi qu'il en soit, le cégep est là et l'école tertiaire, dont elle est un modèle, se profile dans les pays occidentaux. Nous sommes aussi de ceux qui reconnaissent les mérites du cégep. Nous ne remettons donc pas en question l'institution.

Il nous semble cependant de première importance d'assurer une meilleure coordination des formations collégiale et universitaire, d'assurer un **continuum** de formation. Jusqu'ici, on a braqué la réflexion sur les éléments de transition, tels les préalables. Le défi est plus large : il s'agit de clarifier, dans ce continuum, le spécifique de la formation collégiale et celui du premier cycle.

Assurer le continuum de formation et clarifier les objectifs spécifiques aux deux étapes du collège et du premier cycle exige la concertation des partenaires. Nous devons malheureusement reconnaître que cette concertation n'existe pas, ni entre le collège et l'université, ni entre la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires et la Direction générale de l'enseignement collégial, ni entre le Conseil des collèges et le Conseil des universités. L'étudiant paie la note de cette absence de projet conjoint de formation fondamentale. On ne peut que se rallier à la proposition que formulait, en avril 1987, le recteur de l'UQÀM à l'effet d'organiser des tables de professeurs de collèges et d'universités et un comité conjoint du Conseil des universités et du Conseil des collèges³.

À plus long terme, il conviendrait de réfléchir à une restructuration des organismes de l'État en matière d'éducation. Parallélisme et chevauchement existent actuellement entre le Conseil supérieur, le Conseil des universités et le Conseil des collèges. Nous verrions mieux un Conseil des écoles et un Conseil de l'enseignement supérieur, ce dernier ayant une commission des collèges et une commission des universités. Cette structure s'accorderait mieux à la réalité et favoriserait la coordination collège-université.

Si l'on allait dans la direction d'un Conseil de l'enseignement supérieur, il faudrait que la Commission des collèges ait des responsabilités semblables à celles de l'actuel Conseil des universités. Nous pensons notamment à ce qu'il rapatrie, par des comités de programmes, de financement et de recherche, nombre de dossiers qui logent actuellement à la Direction générale de l'enseignement collégial et que le mandat de l'actuel Conseil des collèges soit révisé en conséquence.

On taxera ces propositions de directions utopiques. Ce sont plutôt, à mon sens, des utopies directrices, qui assureraient des assises à la coordination des formations collégiale et universitaire. ■

NOTES

1. ASTOR, Lexander W., *Achieving Educational Excellence*, San Francisco : Jossey-Bass, 1985.
2. Cf. P. ANGERS *et al.*, *La structure du premier cycle universitaire*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1964.
3. « La relance du premier cycle universitaire : un projet commun aux universités et aux collèges », dans *Colloque UQ, Les orientations du 1^{er} cycle, Cahier 1 Documentation uquiste*, UQ, 1987, p. 37-48.